

L'EFFET DU PROGRAMME ERASMUS SUR LA SENSIBILITE INTERCULTURELLE DES FUTURS ENSEIGNANTS DE LANGUE: USAGE DU CARNET DE VOYAGE¹

Erasmus Programının Yabancı Dil Öğretmen
Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılıklarına
Etkisi: Gezi Defteri Kullanımı

Gönderim Tarihi: 09.04.2019

Kabul Tarihi: 05.12.2019

Doi: 10.31795/baunsobed.658372

Halil ELİBOL*

Veda ASLIM YETİŞ**

RESUME: L'objectif de cette étude est d'examiner l'effet du programme d'Erasmus et du carnet de voyage sur le développement de la sensibilité interculturelle (SI) des futurs enseignants de langues. L'échantillon de cette étude est composé des futurs enseignants de langues (anglais, français, allemand ; Université Anadolu) ayant participé au programme Erasmus et de leurs camarades de classe. L'échelle de la SI développée par Chen et Starosta a été appliquée au début et à la fin du semestre. Les résultats ont montré que les étudiants d'Erasmus sans carnet de voyage ont augmenté leur niveau de sensibilité au contraire des apprenants ayant préparé un carnet de voyage. Les résultats du prétest et du posttest des deux groupes ne sont pas statistiquement significatifs. Selon l'analyse des niveaux de sensibilité des 33 étudiants (groupe expérimental) ayant participé à Erasmus et des 33 étudiants n'ayant pas participé (groupe témoin), le niveau de sensibilité du groupe expérimental est plus élevé au début et à la fin du semestre. Cependant, il n'y a pas de différence significative entre les résultats du prétest et posttest.

Mots Clés: Sensibilité Interculturelle, Futurs Enseignants de Langue, Erasmus, Mobilité, Carnet de Voyage.

ÖZ: Bu çalışmanın amacı Erasmus değişim programının ve Gezi defterinin yabancı dil öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık gelişimlerine olan etkisini incelemektir. Bu

¹ Bu makale, Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ danışmanlığında yürütülen ve Temmuz 2018'de savunulan "L'effet du Programme Erasmus sur la Sensibilité Interculturelle des Futurs Enseignants de Langue: Usage du Carnet de Voyage" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Aynı zamanda, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından kabul edilen 1506E525 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

* Öğr. Gör., Anadolu Üniversitesi / Yabancı Diller Yüksekokulu / Yabancı Diller Bölümü, helibol@anadolu.edu.tr, ORCID ID: orcid.org/0000-0002-4227-147X.

** Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi / Yabancı Diller Eğitimi Bölümü / Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, vaslim@anadolu.edu.tr, ORCID ID: orcid.org/0000-0002-0435-1217.

90 çalışmanın örneklemini Anadolu Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü (İngilizce, Fransızca, Almanca) öğrencileri arasında Erasmus programına katılan öğretmen adayları ile bu adaylarla aynı sınıfta programdan yararlanmayan adaylar oluşturmaktadır. Öğrencilere Chen ve Starosta'nın geliştirdiği Kültürlerarası Duyarlılık ölçeği dönem başında ve dönem sonunda uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular; Erasmus değişim programına katılan fakat gezi defteri hazırlamayan öğrenciler duyarlılık seviyelerini yükseltmişlerdir ancak; gezi defteri yapan öğrencilerde herhangi bir yükselme görülmemiş. İki grubun ön test ve son testlerinin sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Erasmus ile yurtdışına giden 33 öğrenci (Deney Grubu) ile gitmeyen 33 öğrencinin (Kontrol Grubu) duyarlılık seviyeleri karşılaştırıldığında ise şu sonuçlar çıkmaktadır; Deney grubu öğrencilerinin duyarlılık seviyeleri hem dönem başında hem de sonunda kontrol grubu öğrencilerine göre yüksektir. Ancak bu iki grubun ön test ve son test sonuçlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir.

Anahtar Kelimeler: Kültürlerarası Duyarlılık, Yabancı Dil Öğretmen Adayları, Erasmus, Hareketlilik, Gezi Defteri.

INTRODUCTION

Les politiques d'intégration mises en place pour les émigrés avec l'émigration accrue vers l'Europe dans les années 1970 ont conduit à la naissance du concept d'interculturalité, c'est-à-dire à la capacité d'un individu à comprendre l'Autre dans sa différence, à avoir du recul sur sa propre culture et à ne considérer aucune culture, y compris la sienne, comme une norme. Dans le contexte scolaire, afin « d'intégrer des groupes minoritaires [les immigrés] à un groupe culturel majoritaire [les individus du pays d'accueil], de renforcer l'image positive des étrangers et de faire prendre conscience au groupe dominant qu'il vivait dans une société multiculturelle et pluriethnique. », cette notion fit d'abord « son entrée à l'école primaire dans les classes d'enfants migrants » (Windmüller, 2011: 20). Quant au contexte de la didactique des langues étrangères, son intégration en tant que domaine de recherche a débuté dans les années 90 (Bennett, 1993 ; Byram, 1997) et a pris de l'ampleur avec les travaux du Conseil de l'Europe qui ont abouti à la publication du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) en 2001 où la notion de compétence interculturelle est devenue l'un des piliers à travers la perspective actionnelle (PA), approche d'enseignement des langues étrangères privilégiée par le Cadre. La compétence interculturelle y est évoquée comme une des composantes de la compétence de communication (d'où l'appellation compétence de communication interculturelle) et une compétence à part entière devant être acquise par les apprenants dans le but d'une communication réussie et d'un dialogue interculturel tel le mentionne le Livre Blanc sur le Dialogue

Interculturel (Conseil de l'Europe, 2008). Depuis ces dernières années les enseignants de langue sont donc chargés d'une nouvelle responsabilité: faire acquérir une compétence de communication interculturelle aux apprenants qui peut, selon de nombreuses recherches (Kelly et al., 2004 ; Sercu et al., 2005 ; Garrido et Alvarez, 2006 ; Byram, 2008 ; Lazar, 2011), se développer par l'éducation et la formation et donc dans un environnement formel mais aussi dans un environnement informel (tel au contact de gens de différentes cultures, de personnes des minorités). D'autres recherches encore (Straffon 2003; Zhai et Scheer, 2004) préconisent l'expérience interculturelle au sein d'un environnement formel et informel comme la fréquentation d'écoles à l'étranger où les séjours permettent des contacts prolongés avec des personnes étrangères, avec des personnes du pays cible. A ces études se sont jointent celles traitant de différents modèles de la compétence interculturelle visant à la définir essentiellement en la divisant en ses différentes composantes : ainsi, c'est en éclaircissant ces composantes (dont attitudes, connaissances, comportements) qu'une définition de la compétence (de communication) interculturelle se révèle. Parmi ces modèles, dont celui de Byram (1997), de Deardorff (2006), le modèle conçu par Chen et Starosta (1996) se diffèrent du fait qu'outre la décomposition de la compétence interculturelle, ils soulignent également son évaluation (measurement). D'après Chen et Starosta (2000: 4), pour mesurer/évaluer le niveau d'habileté de la compétence interculturelle, il faudrait en premier lieu éclaircir les notions qui lui sont liées. Ils expliquent que la compétence interculturelle est composée de trois éléments essentiels prenant chacun leur place à travers les dimensions cognitive, affective et comportementale. Ces composantes sont: la conscience interculturelle (cognitive), la sensibilité interculturelle (affective) et l'habileté interculturelle (comportementale) et c'est en mesurant chacune de ces différentes composantes que l'acquisition ou non de la compétence interculturelle peut alors être déterminée (2001: 84).

Du fait que la sensibilité interculturelle est considérée comme la « dimension principale de la compétence interculturelle de communication », qu'elle « a attiré une attention croissante dans différentes disciplines. » (Fritz et al., 2002: 165) et « qu'une attention accrue [lui a été] accordée dans la société multiculturelle et à travers la mondialisation tout au long des dernières décennies » (Chen et Starosta, 2000: 3) c'est sur cette composante affective, et plus exactement, sur le moyen de la développer que nous nous sommes focalisés dans cette étude. L'apprentissage formel et en même temps informel réalisé via le vécu et les expériences interculturels des apprenants nous a semblé plus avisé pour l'évolution de cette dimension affective et, dans ce cadre, la mobilité (ici Erasmus) le moyen le plus idéal pour créer une interaction avec l'Autre. A la

mobilité nous avons également joint le Carnet de Voyage, qui a été désigné par la Commission européenne en 2011 comme outil de référence renforçant l'efficacité des programmes de mobilité. « L'écriture de soi » est une ressource fructueuse comme lieu d'élaboration de l'expérience. La réflexion de l'apprenant sur son expérience de mobilité aurait un impact positif sur ses compétences interculturelles car l'apprenant doit réfléchir et faire un bilan en continuum de son expérience, en laissant s'exprimer sa créativité, de façon entièrement subjective et personnelle (Anquetil et Molinié, 2008 : 85)

Argod (2015) souligne que le carnet de voyage est un outil à la fois pédagogique et artistique renfermant l'image et le texte afin de forger un regard sensible sur l'Autre. Il consiste à consigner les vécus de l'apprenant afin qu'il puisse porter meilleure réflexion sur son expérience : l'apprenant réfléchit et fait en continuité un bilan de son expérience, exprime sa créativité. Il y évoque ses rencontres, ses sentiments, ses impressions, ses expériences, les odeurs, les paysages, les sensations et le carnet devient donc le principal témoin de son séjour.

Ainsi, dans cette étude notre objectif a été d'une part de mettre au jour l'impact de la mobilité sur la sensibilité interculturelle et d'autre part celui du Carnet de Voyage. Dans cette visée, avec 66 apprenants d'allemand, d'anglais et de français langue étrangère nous avons tenté de répondre aux questions suivantes :

1. Quel est le degré de sensibilité interculturelle des apprenants Erasmus au début et à la fin de la mobilité en comparaison à ceux n'ayant pas profité d'un échange Erasmus ?
2. Quel est le degré de sensibilité interculturelle des apprenants Erasmus avec et sans Carnet de voyage au début et à la fin de la mobilité ?

METHODOLOGIE

Devis de l'Etude

Cette étude quantitative de devis quasi-expérimental comporte un plan prétest/posttest avec groupe témoin. L'hypothèse est que la mobilité et les Carnets de voyage permettraient d'élever le degré de sensibilité interculturelle des apprenants.

Population

La population est constituée des étudiants de licence inscrits dans le Département des Langues Etrangères de la Faculté d'Education d'une université. Ce département est constitué du Programme de l'enseignement

d'Allemand Langue Etrangère (DaF- Deutsch als Fremdsprache), d'Anglais Langue Etrangère (ELT- English Language Teaching) et de Français Langue Etrangère (FLE). La licence dure quatre ans et ces étudiants sont destinés à devenir enseignants d'allemand, d'anglais et de français langue étrangère.

Echantillon de Travail

Notre échantillon se constitue des 2^e et 3^e années des trois programmes de langues étrangères, seules classes autorisées à profiter du programme de mobilité Erasmus selon le système universitaire dont ils font partie.

Pour répondre à la question 1 de la recherche nous avons eu recours aux 33 étudiants d'ELT, de DaF et de FLE de 2^{ème} et 3^{ème} années ayant eu droit à profiter du programme Erasmus (groupe expérimental/GE). Dans l'objectif de réaliser une comparaison où la représentativité est garantie, nous avons apparié à ces 33 apprenants partis en Erasmus, 33 autres apprenants (groupe témoin/GT) présentant des similitudes en fonction de différents paramètres (âge, sexe, classe, programme... ; Tableau 1). Pour ceci il a été utilisé l'échantillonnage intentionnel. « Cette technique est basée sur le choix conscient du chercheur d'inclure dans l'échantillon certains éléments en fonction de leurs caractères typiques. Le chercheur sélectionne les sujets de son échantillon. » (Formarier, 1992: 97.)

Pour répondre à la question 2, nous avons eu recours aux 33 étudiants profitant du programme Erasmus qui ont été divisés à leur tour en deux groupes : Groupe expérimental Erasmus (GEE) et groupe témoin Erasmus (GTE). Le GEE est constitué de 12 apprenants partis en Erasmus et volontaires à préparer un carnet de voyage lors de leur séjour ; Le GTE est constitué de 21 apprenants partis en Erasmus.

Tableau 1: Les apprenants du groupe témoin constitué en fonction du groupe expérimental

Groupe Témoin					
No	P. ¹	Cl.	Sexe ²	Age	Expériences à l'étranger
1	Daf	2 ^e	H	19	Non
2	Daf	2 ^e	H	20	Non
3	Daf	2 ^e	H	20	Non
4	Daf	2 ^e	H	21	Oui, long séjour
5	Daf	2 ^e	F	20	Non
6	Daf	2 ^e	F	19	Non
7	Daf	2 ^e	F	21	Non
8	Daf	2 ^e	F	20	Non
9	Daf	3 ^e	H	22	Oui, court séjour touristique
10	Daf	3 ^e	F	23	Oui, court séjour touristique
11	FLE	2 ^e	H	21	Oui, court séjour touristique
12	FLE	2 ^e	H	21	Oui, court séjour touristique
13	FLE	2 ^e	H	25	Non
14	FLE	2 ^e	H	23	Non
15	FLE	3 ^e	F	24	Oui, court séjour touristique
16	FLE	3 ^e	F	21	Oui court séjour touristique et Origine Chypriote
17	FLE	3 ^e	F	23	Non
18	ELT	2 ^e	H	19	Non
19	ELT	2 ^e	F	18	Non
20	ELT	2 ^e	F	20	Non
21	ELT	2 ^e	F	19	Non
22	ELT	3 ^e	H	20	Non
23	ELT	3 ^e	H	21	Non
24	ELT	3 ^e	F	20	Non
25	ELT	3 ^e	F	20	Non
26	ELT	3 ^e	F	20	Non
27	ELT	3 ^e	F	19	Oui, court séjour touristique
28	ELT	3 ^e	F	20	Non
29	ELT	3 ^e	F	20	Oui, naissance- long séjour
30	ELT	3 ^e	F	20	Non
31	ELT	3 ^e	F	20	Non
32	ELT	3 ^e	F	21	Non
33	ELT	3 ^e	F	20	Oui, court séjour

¹P. programmes

²S : Homme (H)/Femme (F)

Les Outils de Collecte de Données

Echelle de Sensibilité Interculturelle

Afin de pouvoir analyser le développement de la sensibilité interculturelle chez les futurs enseignants de langues étrangères, l'échelle de sensibilité interculturelle développée par Chen et Starosta (2000) a été utilisée. Il s'agit d'une échelle de type Likert à 5 points allant de « 1-Tout à fait en désaccord » à « 5-Tout à fait d'accord. Elle est constituée de cinq dimensions liées à l'interaction interculturelle réussie, qui sont : l'engagement (items 1, 11, 13, 21, 22, 23, 24), le respect face aux différences culturelles (items 2, 7, 8, 16, 18, 20), la confiance en soi (items 3, 4, 5, 6, 10), le plaisir (items 9, 12, 15) et l'attention (items 14, 17, 19). Les items 2, 4, 7, 9, 12, 15, 18, 20 et 22 sont évalués selon une pondération inverse.

Afin de pouvoir administrer l'échelle en langue turque pour éviter toute mal compréhension l'échelle adaptée en turc par Küllü-Sülü (2014) a été utilisée. La consistance interne de l'échelle en anglais, reportée par Chen et Starosta (2000) est de .86, celle de l'échelle en turc est de .754.

Le Carnet de voyage

Dans cette recherche, 13 étudiants admis en Erasmus se sont montrés volontaires pour préparer un carnet de voyage. Nous avons réuni ces étudiants dans une salle de classe dans le but de présenter les éléments du carnet de voyage. A l'aide d'un vidéo projecteur, une présentation de carnet de voyage leur a été communiquée, incluant l'objectif de la recherche, les éléments du carnet de voyage, les apports éventuels d'une telle production. Lors de cette réunion, il a aussi été répondu aux questions des étudiants

Analyse des Données

Pour procéder à l'analyse des données quantitatives nous avons eu recours à l'analyse de symétrie de distribution (Skewness), aux mesures d'aplatissement (Kurtosis) et au test Kolmogorov-Smirnov pour savoir si la distribution était symétrique ou non. Dans les cas où les valeurs de l'analyse de Skewness et de Kurtosis étaient entre -1,96 et +1,96 (Büyüköztürk, 2014) et aussi les résultats du test de Kolmogorov-Smirnov montraient une distribution normale, les tests paramétriques ont été utilisés, dans les cas contraires nous avons utilisé les tests non-paramétriques.

Ainsi, les données quantitatives pour la question 1 ont été analysées à l'aide des tests paramétriques : Test t pour échantillons appariés, test t pour échantillons indépendants. Pour la question 2, elles ont été analysées à l'aide des tests non-

paramétriques : Test de classement de Wilcoxon, test de Mann-Whitney-U, analyse de corrélation de Kendall's Tau-b.

ANALYSE

La question 1 de l'étude cherche à montrer l'état de l'évolution de la sensibilité interculturelle des 33 futurs enseignants ayant participé au programme Erasmus [avec ou sans carnet de voyage] (GE) et des 33 futurs enseignants ayant seulement suivi leur cursus universitaire (GT).

Tableau 2: Moyennes obtenues par le GE et le GT de l'échelle de sensibilité interculturelle au début et à la fin du semestre

	Groupes	N	\bar{X}	Ecart Type
Prétest	Groupe E	33	4.27	.27062
	Groupe T	33	4.15	.26533
Posttest	Groupe E	33	4.31	.26737
	Groupe T	33	4.27	.30815

Selon le tableau 2, les deux groupes ont un niveau élevé de sensibilité interculturelle aussi bien au début qu'à la fin du semestre même si celui du GE est un peu plus élevé comparé au GT. Par contre, bien que le niveau de sensibilité interculturelle du GE a légèrement haussé (\bar{X} =4.27 début du semestre, \bar{X} =4.31 fin du semestre), celui du GT a montré une croissance plus forte que le GE.

Tableau 3: Analyse du test t pour échantillons appariés (GE et GT)

	Groupes	Ecart Type	df	t	p*.
Prétest-Posttest	GE	.372	32	-.906	.372
Prétest-Posttest	GT	.22634	32	-3.012	.005

*p<.05

Le tableau 3 montre que la hausse de la moyenne du niveau de sensibilité interculturelle du GE ne présente pas une différence statistiquement significative ($p>.05$) au contraire du GT. Après calcul de la valeur (d) pour quantifier la taille de l'effet entre les deux moyennes du GT, il a été constaté que la taille d'effet était de niveau moyen ($d=0,4173$). Pour mettre au jour l'existence d'une différence significative entre les scores obtenus au prétest et au posttest par le GE et le GT, il a été effectué le test t pour échantillons indépendants. Le calcul a montré qu'il n'existait pas de différence significative ($p>.05$) (Tableau 4)

Tableau 4: Analyse du test t pour échantillons indépendants (GE et GT)

	Ecart Type	df	t	p*
Prétest	.11490	64	1.742	.086
Posttest	.03662	64	.516	.608

*p<.05

Du fait que l'échelle de mesure employée présente cinq dimensions, il a été également visé dans cette étude à comprendre l'existence ou non d'une évolution au niveau de ces dimensions chez les apprenants des deux groupes de la première question de recherche.

Tableau 5: Moyennes obtenues par le GE et le GT pour les 5 dimensions au début et à la fin du semestre

Dimensions	Groupes	Prétest	Posttest
Engagement	GE	4.37	4.32
	GT	4.13	4.28
Respect	GE	4.44	4.42
	GT	4.46	4.58
Confiance en soi	GE	3.92	4.08
	GT	3.81	3.92
Plaisir	GE	4.48	4.68
	GT	4.41	4.46
Attention	GE	4.05	4.05
	GT	3.90	4.02

Selon le tableau 5, le GE a un niveau plus élevé pour quatre dimensions (Engagement, Confiance en soi, Plaisir et Attention) aussi bien pour le prétest que posttest. Ainsi, au début du semestre les apprenants du GE sont plus sensibles aux différences culturelles et ont déjà une idée positive de l'Autre et de sa culture, éprouvent du plaisir à interagir interculturellement. Leur niveau de respect aux différences culturelles et de l'engagement dans l'interaction interculturelle a légèrement baissé à la fin de leur séjour mais les moyennes de ces dimensions présentent quand même un niveau assez élevé. Quant aux apprenants qui n'ont pas participé au programme Erasmus et qui ont seulement suivi leur cursus universitaire habituel (GT), leur niveau pour chaque dimension a augmenté et ils présentent un niveau un peu plus élevé que le GE pour la dimension « respect » aussi bien au prétest que posttest.

Tableau 6: Analyse du test t pour échantillons appariés du GE pour les 5 dimensions

Dimensions	Ecart Type	df	t	p*.
Engagement	.27817	32	.983	.333
Respect aux différences culturelles	.38945	32	.223	.825
Confiance en soi	.47025	32	-1.999	.054
Plaisir	.44120	32	-2.499	.018
Attention	.54645	32	.000	1.000

*p<.05

Selon les résultats du test t pour échantillons appariés (Tableau 6) fait pour comprendre l'existence ou non d'une différence significative entre les scores du prétest et du posttest du GE, seule la hausse de la moyenne pour la dimension « plaisir » présente une différence statistiquement significative (p<.05).

Concernant les résultats de ce même test pour le GT (Tableau 7), une différence significative s'avère entre les moyennes du prétest et du posttest pour les dimensions « engagement » et « respect aux différences culturelles » (p<.05).

Tableau 7 : Analyse du test t pour échantillons appariés du GT

Dimensions	Ecart Type	df	t	p*.
Engagement	.29001	32	-3.001	.005
Respect aux différences culturelles	.29364	32	-2.174	.037
Confiance en soi	.62656	32	-1.056	.299
Plaisir	.47230	32	-.614	.543
Attention	.44829	32	-1.683	.102

*p<.05

Enfin pour comparer les moyennes des cinq dimensions entre les deux groupes afin de comprendre si les différences sont statistiquement significatives ou non, on a eu recours au test t pour échantillons indépendants. Selon les résultats présentés dans le tableau 8, une différence significative se montre seulement au prétest pour la dimension « engagement » (.003) et une seule pour la dimension « plaisir » (.05) au posttest. La moyenne « engagement » (4.37) du GE obtenue au prétest est significative par rapport à celle de du GT (4.13) ; De même pour la moyenne de 4.68 de la dimension « plaisir » du GE comparée à celle de 4.46 du GT obtenues lors du posttest.

Tableau 8 : Analyse du test t pour échantillons indépendants (GE et GT).

		t	df	p*. (bilateral)
Engagement	Prétest	3.144	64	.003
	Posttest	.547	64	.586
Respect	Prétest	-.270	64	.788
	Posttest	-1.569	64	.122
Confiance en soi	Prétest	.673	64	.503
	Posttest	1.046	64	.299
Plaisir	Prétest	.760	64	.450
	Posttest	2.001	64	.050
Attention	Prétest	1.315	64	.193
	Posttest	.315	64	.754

*p<.05

La seconde question de recherche avait pour but de comprendre le développement de la sensibilité interculturelle des apprenants partis en Erasmus selon qu'ils aient préparé (12 étudiants ; GEE) ou non (21 étudiants ; GTE) un Carnet de voyage. Pour ceci les moyennes obtenues à l'échelle de la sensibilité interculturelle au début (prétest) et à la fin (posttest) du semestre ont été calculées pour situer le niveau de sensibilité interculturelle des apprenants et le test de rangs de Wilcoxon a été effectué dans le but de comprendre s'il existait une différence significative entre ces deux moyennes.

Tableau 9: Moyennes obtenues par le Groupe GEE de l'échelle de sensibilité interculturelle au début et à la fin du semestre

Dimensions	N	Prétest		Posttest	
		\bar{X}	Ecart Type	\bar{X}	Ecart Type
Engagement	12	4.39	.22894	4.20	.28218
Respect aux différences culturelles		4.46	.31881	4.49	.38572
Confiance en soi		4.05	.54689	4.05	.34245
Plaisir		4.53	.41337	4.58	.58818
Attention		4.00	.56854	3.81	.38817
Sensibilité Interculturelle		4.31	.18577	4.24	.24754

Le tableau 9 nous indique les résultats de l'analyse descriptive du GEE. Contrairement à ce que nous nous attendions, le niveau de sensibilité interculturelle de ce groupe (Erasmus + Carnet de voyage) n'a pas haussé. Au contraire, même si leur niveau, proche de 5, reste élevé une baisse s'avère. Quant à l'analyse des cinq dimensions, les dimensions « engagement » et « attention » montrent une baisse de 0.19 points.

Tableau 10 : Résultats de l'analyse du test de rangs de Wilcoxon pour le GEE

	N	Rang moyen	Somme des rangs	p*
Posttest- Prétest	Rangs négatifs	7 ^a	6.93	48.50
	Rangs positifs	5 ^b	5.90	29.50
	Ex aequo	0 ^c		
	Total	12		.455

a. Posttest < Prétest

b. Posttest > Prétest

c. Posttest = Prétest

 $p > .05$

Les résultats du test de rangs de Wilcoxon (Tableau 10), qui permet de comparer deux moyennes appartenant à un seul groupe (ici GEE), indiquent qu'il n'existe pas de différence significative entre les moyennes obtenues au prétest et au posttest ($p > .05$) et que seuls cinq apprenants sur 12 ont amélioré leur niveau de sensibilité interculturelle.

Tableau 11: Moyennes obtenues par le GTE de l'échelle de sensibilité interculturelle au début et à la fin du semestre

Dimensions	N	Prétest		Posttest	
		\bar{X}	Ecart Type	\bar{X}	Ecart Type
Engagement	21	4.35	.36033	4.39	.24802
Respect aux différences culturelles		4.43	.37480	4.39	.46047
Confiance en soi		3.84	.67711	4.10	.62167
Plaisir		4.46	.34118	4.73	.34350
Attention		4.08	.50448	4.19	.37374
Sensibilité Interculturelle		4.24	.31105	4.32	.27893

Le tableau 11 nous indique les résultats de l'analyse descriptive du GTE. Selon ce tableau, le niveau de sensibilité interculturelle des apprenants partis en Erasmus a légèrement haussé ($\bar{X} = 4.24$ au début du semestre, $\bar{X} = 4.32$ à la fin du semestre). Il faut noter que ces derniers avaient déjà un niveau élevé avant de participer au programme Erasmus. A l'exception de la moyenne de la dimension « respect aux différences culturelles » montrant une baisse de 0.4 points, la moyenne des autres dimensions a augmenté. La moyenne de la dimension « plaisir » est la plus élevée.

Tableau 12: Résultats de l'analyse du test de rangs de Wilcoxon du GTE

	N	Rang moyen	Somme des rangs	p*
Posttest- Prétest	Rangs négatifs	7 ^a	10.29	.131
	Rangs positifs	14 ^b	11.36	
	Ex aequo	0 ^c		
	Total	21		

a. Posttest < Prétest

b. Posttest > Prétest

c. Posttest = Prétest

*p<.05

Pour révéler l'existence ou non d'une différence significative entre les scores obtenus par le GTE à l'échelle de sensibilité interculturelle au début et à la fin du semestre nous avons eu aussi recours au test de rangs de Wilcoxon (Tableau 12). Les résultats de l'analyse ont montré qu'il n'existe pas de différence significative ($p>.05$) entre les moyennes obtenues au prétest et au posttest. Selon ces résultats 14 apprenants du GTE ont haussé leur niveau de sensibilité interculturelle et sept apprenants ont montré une baisse par rapport au début du semestre.

Par la suite, pour comprendre cette fois s'il existait une différence significative entre les moyennes du prétest et du posttest des deux groupes, nous avons eu recours au test de Mann-Whitney-U (Tableau 13).

Tableau 13: Résultats de l'analyse du test de Mann-Whitney-U

	Groupes	N	Rang moyen	Somme des rangs	p*
Prétest	GEE	12	18.54	338.50	.488
	GTE	21	16.12	222.50	
Posttest	GEE	12	14.21	390.50	.208
	GTE	21	18.60	170.50	

p >.05

La comparaison des moyennes a montré qu'aucune différence significative existait entre les moyennes au début du semestre ($p>.05$) et à la fin du semestre ($p>.05$), même si, selon le rang moyen, le GEE a un niveau plus élevé sensibilité interculturelle au début du semestre et le GTE à la fin.

CONCLUSION

Les résultats de cette présente étude nous mènent à en conclure que ni le programme Erasmus, ni le carnet de voyage n'ont eu un effet vigoureux sur le développement de la sensibilité interculturelle des apprenants ayant participé à notre étude. L'évolution qui se montre est minime et se retrouve aussi chez

les apprenants du Groupe Témoin, c'est-à-dire chez ceux qui ont continué à suivre leur cursus universitaire dans le pays. Nous pensons, en fait, que ce qui a fait défaut ici, c'est que les apprenants, partis ou non en Erasmus, avaient déjà un niveau élevé de sensibilité interculturelle au début. Dans ce cas, peut-être aurait-on dû être à la recherche de volontaires présentant des niveaux plus faibles ou encore des étudiants issus d'autres départements ? Ceci aurait certainement permis d'énoncer des résultats plus attirants et plus analogues aux conclusions de nombreuses recherches relatives à l'influence des études à l'étranger sur le développement de la sensibilité interculturelle (Portillo, 2004 ; Engle et Engle, 2004 ; Paige, Cohen et Shively, 2004 ; Dyver, 2004 ; Tracy, 2005 ; Pourhadi, 2012 ; Bloom et Miranda, 2015). Dans ces études, les participants ont présenté une évolution forte et les chercheurs, outre l'effet positif des séjours à l'étranger dans le cadre des études, ont conclu que la durée d'étude affectait aussi sur la hausse de la sensibilité interculturelle. Ainsi une corrélation positive existerait entre la durée du séjour et la hausse du niveau de sensibilité : plus le séjour est long, mieux se développe la sensibilité interculturelle. Par ailleurs, à travers sa recherche menée avec des étudiants turcs de FLE partis en France via le programme Erasmus, l'un des résultats atteint par Aydınbek (2015: 139) est que, en comparaison au contexte de la salle de classe, « Un séjour à l'étranger offre de nombreuses opportunités pour comprendre et apprendre la culture cible».

Néanmoins, en nous basant sur les résultats de notre recherche, nous pouvons quand même affirmer que les apprenants Erasmus ont pris du plaisir à interagir de manière interculturelle car leur niveau de « plaisir en interaction interculturelle» a considérablement haussé. Un autre enjeu s'est avéré en ce qui concerne la confiance en eux, facteur affectif important dont l'intervention est primordiale en apprentissage. Effectivement, il a été vu que l'entrée en contact avec les individus des autres cultures a haussé leur confiance en eux ; ce qui se comprend puisqu'ils ont été obligés, lors de leur séjour, à interagir avec des personnes d'autres cultures dans le pays d'accueil.

Cependant, le haut niveau de sensibilité interculturelle au début du semestre du Groupe Expérimental mais expressément du Groupe Témoin (groupe ayant continué à suivre le cursus universitaire dans le pays et présentant des caractéristiques similaires aux apprenants partis en Erasmus) au début et à la fin du semestre, nous a conduits à nous interroger sur les curricula des programmes de formations d'enseignants de Français, d'Anglais et d'Allemand Langues Etrangères de la Faculté d'Education où ils suivent leur formation. Après analyse, nous avons vu que dans chaque programme il existait des cours se rapportant, soit de par leur nom, directement à

l'interculturalité tel «Communication Interculturelle», soit de par leurs contenus et objectifs. Par exemple, le contenu et les objectifs du cours intitulé « La Musique dans l'Enseignement d'une Langue étrangère » montrent que ce cours vise à 'développer la tolérance culturelle et le respect envers les différences' ou bien ceux de « Séminaire pour la Communication Européenne » manifestent l'importance de l'acquisition d'une compétence de communication interculturelle. Dans d'autres contenus et objectifs encore il est fait maintes fois référence au développement de la tolérance envers les autres cultures et de la communication interculturelle, à l'importance de l'interaction interculturelle, à la sensibilisation envers les différences, à la conscience interculturelle. Enfin, il existe aussi des cours qui, comme le soulignent Byram et al. (2002 : 16), permettent de mettre en valeur dans la transmission de la dimension interculturelle, «l'élément le plus important [qui] est d'encourager à une analyse comparative avec la culture de l'apprenant ». Dans cette lignée les cours intitulés « Culture comparée I et II » mettent l'accent sur les similitudes et différences entre la culture maternelle et la culture cible, visent à discuter des raisons du choc culturel, s'intéressent au 'parler de Soi' et au 'parler de l'Autre' et incitent donc les apprenants à apprendre à rencontrer l'Autre. Par cette analyse des curricula, il est vu que l'intervention pédagogique réalisée à travers les trois programmes de formation d'enseignants de langue étrangère, l'objectif ne porte pas seulement sur l'acquisition chez les apprenants d'une compétence linguistique mais aussi interculturelle. Ceci pourrait donc expliquer le niveau élevé de sensibilité interculturelle chez les apprenants (en Erasmus ou non) ayant participé à la présente recherche. Certes, outre les cours, le mérite en reviendrait aussi aux enseignants/formateurs qui semblent mettre en pratique les contenus et objectifs fixés : ils réussissent donc « à rendre un univers inconnu plus familier et à faire apparaître le monde familier comme plus « étrange » » (Byram et al., 2002 : 21) et donc à établir un rapport d'altérité, de décentration et de découverte via des matériels pédagogiques adéquats.

Quant à l'utilisation du carnet d'un voyage qui est caractérisé comme étant un outil pédagogique pour la mobilité, nous avons vu que l'utilisation n'a pas répondu aux attentes car une partie de notre hypothèse était que son usage favoriserait le développement de la sensibilité interculturelle. Nous pensions que cet outil aurait un fort impact positif important sur les compétences interculturelles des apprenants et donc sur leur sensibilité interculturelle. Cependant, même si son impact n'a pas pu se faire ressentir à travers cette étude, ses atouts pour communiquer les découvertes et expériences, son appel à la créativité ne sont aucunement contestables ni réfutables tel le démontre bien Pascale Argod (2014). Après réflexions, notre raisonnement nous a porté à nous rendre compte que son évaluation qualitative aurait été plus avérée

et juste pour mettre au jour les acquis touchant à l'interculturalité plutôt que son usage en tant qu'intermédiaire pour évaluer quantitativement l'acquisition d'une sensibilité interculturelle.

Aussi, même si de cette étude les résultats atteints n'ont pas été ceux attendus, tout comme pour le carnet de voyage les atouts pour l'interculturalité de la mobilité ne peuvent être aussi contestés. La mobilité n'est pas chargée seulement d'une mission linguistique mais aussi d'une mission culturelle : elle permet aux apprenants de se sensibiliser aux différences culturelles, de rencontrer l'Autre et de réfléchir sur leur propre culture, de promouvoir le dialogue et la communication interculturels. A des niveaux plus ou moins forts, il va de soi que tout apprenant ayant participé à la mobilité revient dans son pays en ayant pris conscience de la dimension internationale du monde et en se portant davantage à distance de l'ethnocentrisme (Anquetil et Molinié, 2008).

En somme, dans ce monde où la globalisation gagne de plus en plus de terrain, une sensibilisation à l'interculturalité est un des enjeux importants pour la mise en place d'une compréhension mutuelle harmonieuse et dans ce contexte l'enseignant de langue étrangère en particulier se doit d'être « le relais nécessaire, le médiateur privilégié vers cette autre culture, celle dont il enseigne la langue et vers la sienne propre, celle dont l'enseignant lui-même est issu » (Gohard-Radenkovic, 2004 : 11). Cette médiation interculturelle n'est pas, comme le souligne Barthélémy (2007 : 140), « innée » mais « se construit, « se fabrique », donc s'enseigne, ce qui stipule une formation des enseignants adéquate, qui n'est toujours pas de mise aujourd'hui » car les enseignants/formateurs de langues étrangères sont généralement de formation linguistique et/ou littéraire et adoptent une approche culturaliste renforçant les stéréotypes avec des manuels ne tenant pas compte de la démarche interculturelle (Helaiss, 2018). C'est alors que se démontrent l'utilité et la justesse de la mobilité et tout autre outil pédagogique (carnet de voyage, portfolio européen des langues, autobiographie des rencontres interculturelles, journal de bord) venant l'accompagner et l'étayer afin de combler ces lacunes émanant notamment des acteurs de l'enseignement et afin de promouvoir chez les apprenants la réflexion interculturelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Anquetil, M. et Molinié, M. (2008). Expérience Erasmus au Miroir de la Réflexivité : Penser et Construire les Acteurs Sociaux. Z. Geneviève, D. Lévy et C. Kramsch (Eds), dans *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (83-87), Paris : Archives Contemporaines.
- Argod, P. (2015). Le Carnet de Voyage - Reportage Intermédia, Outil Pédagogique de la Créativité, M. Besançon, M. et T. Lubart (Eds.), dans *La Créativité de l'enfant: Évaluation et développement* (74-77), Bruxelles : Mardaga.
- Argod, P. (2014). Le carnet de Voyage - Reportage, Outil de Formation et d'Expertise pour la Mobilité Internationale, *Journal of International Mobility*, 2 (14), 25-43.
- Aydınbeğ, C. (2015). French Learners' Opinion about the Effect of Study Abroad Experience on Language Learning, *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 131-140.
- Barthelemy F. (2007). *Professeur de FLE : Historique, Enjeux et Perspectives*, Paris : Hachette.
- Bennett, M. J. (1993). Towards a Developmental Model of Intercultural Sensitivity, R. M. Paige (Ed.), dans *Education for the Intercultural Experience* (21-71), Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bloom, M. et Miranda, A. (2015). Intercultural Sensitivity through Short-term Study Abroad, *Language and Intercultural Communication*, 15(4), 567-580.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B. et Starkey, H. (2002). *Développer la Dimension Interculturelle de l'Enseignement des Langues*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Byram, M., (2008). Consequences for the Training and Education of Teachers of Introducing 'Intercultural Competence' as an Objective of DaF, Schulz, R., Tschirner, E., (éd.), dans *Communicating Across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*, Munich: Iudicium Verlag.
- Chen, G.-M. and Starosta, W. (1996). Intercultural Communication Competence: A synthesis, B. Burleson (Ed.), dans *Communication yearbook 19* (353-383), Thousands Oaks, CA: Sage.

- Chen, G. M. and Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale, *Human Communication*, 3, 1-15.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Paris : Didier.
- Dwyer, M. M. (2004). More Is Better: The Impact of Study Abroad Program Duration, *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 151-163.
- Engle, L. et Engle, J. (2004). Assessing Language Acquisition and Intercultural Sensitivity Development in Relation to Study abroad Program Design, *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 219-236.
- Formarier, M. (1992). Les Echantillonnages - Petites Révisions, *Recherche en Soins Infirmiers*, 31, 91-98.
- Fritz, W., Möllenberg, A. et Chen, G. M. (2002). Measuring Intercultural Sensitivity in Different Cultural Contexts, *Intercultural Communication Studies*, 11, 165-176.
- Garrido, C. et Álvarez, I. (2006). Language teacher education for intercultural understanding, *European Journal of Teacher Education*, 29, 163-179.
- Gohard-Radenkovic A. (2004). *Communiquer en Langue Etrangère : De la Compétence Culturelle vers des Compétences Linguistiques*, Berne : Peter Lang.
- Helaiss, A. (2018). L'Enseignant comme Médiateur Interculturel en Classe de Français Langue Etrangère en Arabie Saoudite, *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 15(2). 7 Nisan 2019 tarihinde <https://journals.openedition.org/rdlc/3013> adresinden erişildi.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. et Mcevoy, W. (2004). *European Profile for Language Teacher Education: A Frame of Reference*, A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture.
- Küllü-Sülü, A. (2014). *The role of Native English Speaking Teachers in Promoting Intercultural Sensitivity*, Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Lázár, I., (2011). Teachers' beliefs about integrating the development of intercultural communicative competence in language teaching. Case studies of Hungarian pre- service English teachers, *ForumSprache*, 5, 113-126.
- Paige R.M., Cohen A.D. et Shively, R.L. (2004). Assessing the Impact of a Strategies-BBsed Curriculum on Language and Culture Learning Abroad, *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 253-276.

- Portillo M.-L. (2004). Intercultural Learning Assessment: The Link between Program Duration and the Development of Intercultural Sensitivity, *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 179-200.
- Pourhadi, T. (2012). *Impacts des Echanges Universitaires Internationaux sur les Etudiants de l'Université Lumière Lyon 2: Cap sur le Brésil*, Yüksek Lisans tezi, Lyon 2 Üniversitesi, Lyon.
- Sercu, L., Bandura, E., Castro, P. et al. (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence. An international investigation*, Clevedon: Multilingual Matters Limited.
- Straffon, D. A. (2003). Assessing the Intercultural Sensitivity of High School Students Attending an International School, *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 487-501.
- Tracy, R. W. (2005). Exploring the Impact of Study Abroad on Students' Intercultural Communication Skills: Adaptability and Sensitivity, *Journal of Studies in International Education*, 9(4), 356-371.
- Windmüller, F. (2011). *L'Approche Culturelle et Interculturelle*, Paris: Belin.

